

21. Religiewetenschappelijke vakdidactiek

Markus Altena Davidsen

Inleiding

Het levensbeschouwelijke landschap in Nederland is onderhevig aan een grootschalig pluraliseringsproces. Nieuwe levensbeschouwelijke posities winnen terrein (islam, atheïsme, levensbeschouwelijke onverschilligheid), religieuze tradities zijn zichzelf aan het heruitvinden (denk aan de evangelicale en charismatische impulsen binnen het christendom), en geheel nieuwe manieren van ‘religieus zijn’ duiken op (zoals holistische spiritualiteit en meervoudige religieuze binding (Bernts & Berghuijs 2016)). Die toenemende pluralisering heeft praktische implicaties voor het onderwijs. Met name worden de meeste katholieke en protestants-christelijke middelbare scholen vandaag de dag geconfronteerd met een gemengde leerlingenpopulatie waar vaak de niet-religieuze leerlingen in de meerderheid zijn. Onderzoek wijst uit dat leerlingen op dit soort scholen zeggen geen behoefte te hebben aan religieuze socialisatie of levensbeschouwelijke vorming, maar wel willen weten hoe religie in elkaar zit (Vermeer 2013). De wensen van ouders over het levensbeschouwelijk onderwijs is nog niet onderzocht op katholieke en protestants-christelijke middelbare scholen, maar we weten dat ouders van leerlingen op openbare basisscholen graag zien dat hun kinderen goed geïnformeerd worden over verschillende religies. Ouders hopen dat hun kinderen hierdoor leren respectvoller om te gaan met andersdenkenden (Lammers 2013, 45–46).

Ook internationale organisaties waar Nederland deel van uitmaakt wijzen op het belang van onderwijs over religie en levensbeschouwing. Zowel de Raad van Europa (2008) als de Organisatie voor Veiligheid en Samenwerking in Europa (OSVE 2007) roepen hun lidstaten op om objectief onderwijs over religie en levensbeschouwing verplicht te stellen in het openbaar onderwijs, om zo tolerantie te bevorderen tussen verschillende (niet-)religieuze groepen. Meerdere landen om ons heen zijn bezig deze aanbeveling op te volgen. De nieuwe curricula voor de vakken ‘christendom, religie, levensbeschouwing en ethiek’ (po) en ‘religie en ethiek’ (vo) die in Noorwegen vanaf het schooljaar 2020-2021 worden geïmplementeerd gaan uit van een ‘objectieve, kritische en pluralistische’ visie op het vak (cf. Davidsen, 2019). In Engeland, waar het debat over de toekomst van het vak nog volop gaande is, heeft een nationale commissie recent een nieuw curriculum voorgesteld dat de nadruk legt op hoe levensbeschouwingen op individueel en institutioneel niveau

opereren, en waarin veel aandacht uitgaat naar andere levensbeschouwingen dan de grote wereldreligies (CoRE, 2018; cf. De Beer, 2019). De Engelse commissie ziet conceptuele kennis over religies en levensbeschouwingen als een cruciale component van ‘wereldburgerschapsvorming’ (*world citizenship education*), propageert een forse investering in opleiding en nascholing van docenten, en stelt voor de naam van het vak te verbreden van ‘Religious Education’ naar ‘Religion and Worldviews’.

Samengevat bevinden we ons in een nieuwe situatie waarin onderwijs over religie en levensbeschouwing steeds minder gezien wordt als instrument voor geloofsopvoeding en steeds meer als hoeder van levensbeschouwelijke geletterdheid (zie ook deel 1: Korte geschiedenis van het schoolvak godsdienst/ levensbeschouwing).¹ Het is mijn overtuiging dat de religiewetenschap veel te bieden heeft aan de hernieuwde doordenking van de didactiek van ons vak waartoe de veranderde maatschappelijke context noopt. In deze bijdrage zet ik de beginselen uiteen van een vakdidactiek op religiewetenschappelijke grondslag.

Beginnelen van een vakdidactiek op religiewetenschappelijke grondslag

Het centrale doel van de religiewetenschappelijke vakdidactiek is om leerlingen, op een manier die bij hun ontwikkeling past, methoden en vaardigheden aan te leren die ze in staat stellen religies en levensbeschouwingen te analyseren en vergelijken vanuit een zo neutraal mogelijk buitenperspectief.²

Omdat de religiewetenschappelijke vakdidactiek veel nadruk legt op het aanleren van vaardigheden, wordt in de Engelstalige literatuur gesproken van ‘*learning from the study of religions*’. Dit begrip werd geïntroduceerd door Wanda Alberts (2008, 320) als aanvulling op de drieslag *learning religion*, *learning about religion* en *learning from religion*. De religiewetenschappelijke vakdidactiek laat zich uitdrukken in vier grondbeginnelen over de doelen, inhoud, kennistheorie en methodes van het religieonderwijs die ik in het hiernavolgende een voor een zal toelichten:

1. Religieonderwijs laat leerlingen kennis maken met religie en niet-religieuze

¹ Over de geschiedenis van onderwijs over religie en levensbeschouwing in het Nederlands voortgezet onderwijs, zie ook Visser (2016).

² Dit doel is afgeleid van de doelstellingen van de religiewetenschap als academische discipline. Wie meer wil weten van de aard en geschiedenis van de religiewetenschap kan goed terecht bij Martin (2017) en Jensen (2014). Voor een actuele Nederlandstalige inleiding in de religiewetenschap wachten we nog op Wiegers (in voorbereiding).

levensbeschouwingen; het onderscheidende kenmerk van religie is de aanwezigheid van transempirische geloofsvoorstellingen.

2. In het onderwijs worden transempirische geloofsvoorstellingen en empirische beweringen verschillend behandeld: er worden geen uitspraken gedaan over de (on)waarheid van transempirische geloofsvoorstellingen; empirische beweringen van (en over) religies en levensbeschouwingen worden kritisch onder de loep genomen.
3. Leerlingen wordt een onderzoekende houding aangeleerd door met primaire bronnen te werken en deze bronnen methodisch te analyseren.
4. Vergelijking wordt stelselmatig ingezet in het onderwijs om conceptuele kennis te genereren en feitenkennis te verrijken.

1. Religieonderwijs laat leerlingen kennis maken met religie en niet-religieuze levensbeschouwingen

In een religiewetenschappelijke optiek heeft het religieonderwijs twee doelen: (i) leerlingen inzicht geven in religie als cultureel fenomeen in al haar verschijningsvormen door de geschiedenis heen, en (ii) leerlingen vertrouwd maken met het levensbeschouwelijke landschap van de huidige maatschappij. Uit het eerste doel volgt dat een religiewetenschappelijk geïnspireerd curriculum zich niet kan beperken tot de zogenaamde wereldgodsdiensten (christendom, jodendom, islam, hindoeïsme, boeddhisme) en al helemaal niet tot alleen de institutionele en officiële uitingsvormen hiervan. Het geeft een rijker beeld van religie als het onderwijs naast de wereldreligies ook aandacht heeft voor enkele nieuwe religies (zoals scientology en wicca), antieke religies (zoals de pre-christelijke Germaanse religie) en/of religies van inheemse volken (zoals de religie van de Samen of Prairie-indianen). Dat er dan wellicht geen tijd meer is om alle vijf wereldreligies (even gedetailleerd) te behandelen, is geen onoverkomelijk bezwaar.³ Uit het tweede doel – leerlingen vertrouwd maken met het hele levensbeschouwelijke landschap van vandaag – volgt logischerwijze aandacht voor de vele nieuwe levensbeschouwelijke posities die in de loop van de laatste honderd jaar van steeds groter belang zijn geworden in ons deel van de wereld. Voorbeelden hiervan zijn humanisme, atheïsme, agnosticisme, ietsisme, ongebonden spiritualiteit en meervoudige religieuze binding. Ook zingevingssystemen zoals civiele religie, nationalisme, politieke ideologieën en *fandom* kunnen in principe in het onderwijs

³ Voor een uitgebreid betoog tegen het 'wereldreligieparadigma' in het onderwijs, zie Owen (2008). In Nederland heeft Thom Geurts (2017) voorgesteld 'religie' als kernbegrip te hanteren in plaats van 'godsdienst' om zo geleefde en vloeibare religiositeit beter in zicht te krijgen.

met religiewetenschappelijke methodes geanalyseerd en met conventionele religie vergeleken worden.⁴

Binnen de religiewetenschap zijn meerdere definities van religie in omloop (Platvoet & Molendijk 1999), maar in de kern wijzen ze (bijna) allemaal naar hetzelfde onderscheidende kenmerk van religie: veronderstellingen over actoren en andere zaken wiens bestaan niet objectief kan worden vastgesteld, en die daarom als 'transempirisch' te kwalificeren zijn. De religiewetenschap verstaat dus onder de term 'religie' *alle geloofsvoorstellingen, praktijken, ervaringen, verhalen, en discoursen die het bestaan veronderstellen van transempirische actoren, werelden en/of processen*. Het is de aan- of afwezigheid van transempirische geloofsvoorstellingen die de grens markeert tussen religieuze en niet-religieuze levensbeschouwingen. Definities van religie kunnen ondanks deze gemeenschappelijke kern erg verschillend *lijken* omdat ze verschillende aspecten van religie centraal stellen. Daarom lijken de twee belangrijkste conceptualisering van religie binnen de religiewetenschap – ik noem ze de fenomenologische en interactionistische conceptualisering – meer verschillend van elkaar dan ze in feite zijn. Volgens de fenomenologische conceptualisering is religie ultieme zingeving in het licht van het transcendente; bij deze conceptualisering staan geloofsvoorstellingen, verhalen en discoursen centraal. Volgens de interactionistische conceptualisering daarentegen is religie in de kern interactie en communicatie met bovennatuurlijke wezens, zoals goden, engelen en voorouders; bij deze conceptualisering staan praktijken en ervaringen centraal. Fundamenteel dan de verschillen tussen de twee conceptualisering is echter de overeenkomsten: in beide gevallen gaat het om geloofsvoorstellingen en praktijken die gekarakteriseerd worden door beweringen of aannames over een dimensie van de werkelijkheid die vanuit wetenschappelijk perspectief transempirisch is.⁵

⁴ Omdat steeds meer mensen in de Westerse wereld (maar niet in de rest van de wereld!) een niet-religieuze levensbeschouwing aanhangen, en omdat religiewetenschappers steeds meer onderzoek verrichten naar niet-religieuze levensbeschouwingen, hebben toonaangevende religiewetenschappers in Nederland en daarbuiten zelfs voorgesteld dat de religiewetenschap zichzelf heruitvindt als *Worldview Studies* (Droogers & Harskamp 2014; Taves, Asprem & Ihm 2018). Hoewel dit voorstel te ver gaat voor de meeste religiewetenschappers, weerspiegelt het de dominante vakopvatting onder religiewetenschappelijk geïnspireerde vakdidactici: het object van ons vak rekt zich in principe uit tot alles wat zich met religiewetenschappelijke modellen en methodes laat analyseren.

⁵ Voor een meer diepgaande discussie van de fenomenologische en de interactionistische conceptualisering van religie en van hun voor- en nadelen in relatie tot het onderwijs, zie Davidsen (2018) en Vermeer (2019).

2. In het onderwijs worden transempirische geloofsvoorstellingen en empirische beweringen verschillend behandeld

Transempirische geloofsvoorstellingen en empirische beweringen zijn vanuit religiewetenschappelijke optiek fundamenteel verschillend en dienen daarom verschillend te worden behandeld in het onderwijs. Omdat de waarheid of onwaarheid van transempirische geloofsvoorstellingen per definitie niet objectief kan worden vastgesteld, doen religiewetenschappers geen uitspraken over de (on)waarheid van dit soort geloofsvoorstellingen. Dit is het principe van methodologisch agnosticisme.⁶ De religiewetenschappelijke vakdidactiek hevelt het principe van methodologisch agnosticisme over naar het onderwijs. Een docent hoort geen uitspraken te doen over de waarheid of onwaarheid van transempirische geloofsvoorstellingen, en leerlingen moeten leren dat men van dit soort geloofsvoorstellingen weliswaar iets kan vinden of geloven, maar dat men er (op wetenschappelijke grondslag) niets over kan weten. Een implicatie van het principe van methodologisch agnosticisme is dat het onderwijs nooit kan gaan over de door religies veronderstelde transempirische wezens, werelden en processen zelf, maar alleen kan bestuderen wat mensen *over* die transempirische wezens, werelden en processen geloven. Volgens de religiewetenschappelijke logica is het geen doel van het onderwijs dat leerlingen ‘beter worden in religie’, bijvoorbeeld door te oefenen met ultieme zingeving of door deel te nemen aan religieuze rituelen. Dit sluit echter niet uit dat religieonderwijs kan worden gegeven vanuit een combinatie van meerdere vakdidactische perspectieven waarbij het religiewetenschappelijke buitenperspectief met een theologisch/godsdienstpedagogisch binnenperspectief wordt gecombineerd. Sterker nog: in de meeste onderwijscontexten is de combinatie van beide perspectieven te verkiezen over een exclusief religiewetenschappelijk of theologisch perspectief.

Het principe van methodologisch agnosticisme is niet van toepassing op empirische beweringen die religies zelf doen (Jezus werd in Bethlehem geboren en werd daar bezocht door magiërs uit het Oosten)) of die over religies gedaan worden door derden (islam is geen religie maar een politieke ideologie). Sterker nog: de religiewetenschap, en in het verlengde hiervan het religieonderwijs op religiewetenschappelijke grondslag, ziet het als een belangrijke taak empirische beweringen van en over religies kritisch onder de loep te nemen en (vooral wat betreft beweringen *over* religie) ze zo nodig te falsificeren. Ten opzichte van empirische

beweringen schrijft de religiewetenschappelijke vakdidactiek dus per definitie een kritische houding voor. Het is hierbij belangrijk dat alle religies op gelijke voet behandeld worden. De ene religie mag niet kritischer worden bekeken dan de andere, en geen religie kan vrijgesteld worden van kritische ondervraging.

3. Leerlingen wordt een onderzoekende houding aangeleerd door met primaire bronnen te werken en deze bronnen methodisch te analyseren

Het is een centraal doel van religiewetenschappelijke religieonderwijs dat bij leerlingen een nieuwsgierige, onderzoekende houding wordt aangewakkerd ten opzichte van religie en levensbeschouwing. Dit wordt bewerkstelligd door leerlingen vertrouwd te maken met religiewetenschappelijke denk- en werkwijzen.⁷ Hierbij wordt gebruik gemaakt van methodes en theorieën van de verschillende sub-disciplines van de religiewetenschap, in het bijzonder de godsdienstgeschiedenis, de godsdienstsociologie, de godsdienstpsychologie en de vergelijkende of systematische godsdienstwetenschap.

In elk religiewetenschappelijk onderzoeksproject laten zich vijf onderzoeksstappen onderscheiden:

1. Achtergrondinformatie over het gekozen thema verzamelen en systematiseren;
2. Onderzoeksvraag formuleren en uitwerken in een analysestrategie voor het project;
3. Bronnenmateriaal verzamelen en/of selecteren;
4. Bronnenmateriaal analyseren;
5. Bevindingen systematiseren en conclusies trekken.

Studenten religiewetenschap op de universiteit leren alle vijf onderzoeksstappen te doorlopen, maar al in de laatste jaren van de middelbare school kunnen vwo-leerlingen volledige (kleinschalige) onderzoeksprojecten uitvoeren. Dit gebeurt bijvoorbeeld al aan het Stanislascollege te Delft. In de meeste onderwijssituaties in het voortgezet onderwijs is dit niettemin niet mogelijk en heeft de docent een meer regisserende rol: hij of zij verzorgt de benodigde achtergrondinformatie (onderzoeksstap 1), bepaalt de vraag die centraal staat in de les (onderzoeksstap 2) en kiest de bronnen (onderzoeksstap 3) – of volgt een methode die dit voor hem of haar doet. Onderzoeksstappen 4 en 5 blijven dan wel over, en een

⁶ Over het beginsel van methodologisch agnosticisme in de Nederlandse religiewetenschap, zie verder Davidsen & Platvoet (in druk) en Davidsen (in druk).

⁷ In Nederland heeft vooral Paul Vermeer (2012), in navolging van Clive Erricker (2010), gewezen op het belang van theoretisch gefundeerde begrippen (*meta-concepts*) en denkvaardigheden (*thinking skills*) in het religieonderwijs.

religiewetenschappelijk geïnspireerde les zal altijd – ook in vmbo-1 – leerlingen uitdagen om de gekozen bronnen te analyseren en om te reflecteren op de bevindingen uit de analyse.

Om analyse van primaire bronnen makkelijker te maken voor leerlingen en eenvoudiger te onderwijzen voor docenten hebben religiewetenschappelijke vakdidactici een groot aantal ‘analysemodellen’ uitgewerkt. Deze analysemodellen zijn gebaseerd op religiewetenschappelijke theorieën en onderzoeksmethoden en afgestemd op de type bron in kwestie (mythe, heilige tekst, krantenartikel, ritueel, afbeelding, film, internetpagina, enz.). Ze zijn ook afgestemd op het niveau van de leerlingen. Analysemodellen helpen docenten en leerlingen goede vragen te stellen bij de stof, en docenten zijn vrij de modellen verder te ontwikkelen en aan te passen aan hun eigen onderwijsdoelen. In het Nederlands bestaat helaas (nog) geen boek met religiewetenschappelijke analysemodellen voor het voortgezet onderwijs, maar in het Deens is recent het boek *Religionsundervisning: en fagmetodik* verschenen (Juul & Kjeldsen, 2019). Dit boek bevat twintig analysemodellen voor gebruik in de laatste drie jaar van de Deense *folkeskole* – overeenkomstig met de onderbouw van de middelbare school in Nederland. Een van de analysemodellen uit het boek is het dimensiemodel van Ninian Smart dat ook in Nederland veel wordt gebruikt. Andere modellen zijn gericht op bepaalde bronnen (heilige teksten, afbeeldingen, interviews) of op religieuze verschijnselen (rituelen, symbolen, voorwerpen); nog andere modellen helpen niveaus van religiositeit, religieuze conflicten en religieuze argumentatie te analyseren. Er is in dit artikel helaas geen ruimte om al deze handige analysemodellen in detail te bespreken, maar ik geef ter illustratie het model weer voor de analyse van rituelen (Juul & Kjeldsen 2019, 162):

- Welk type ritueel wordt beschreven in de bron (overgangsritueel, kalenderritueel, offerritueel of crisisritueel)?
- Wat is het doel van het ritueel (het beweerde effect)?
- Maak een analyse van de structuur en inhoudselementen van het ritueel.

Voor het ritueel	Tijdens het ritueel	Na het ritueel
Bv afknippen van haar, reinigingsrituelen, aandoen van bijzondere kledingstukken, decoratie, vasten en seksuele onthouding, verhuizing naar een andere locatie (in werkelijkheid of symbolisch)	Bv uitdagende beproevingen, markeringen op het lichaam, verboden en regels, inwijding in bijzondere kennis of praktijken Voordracht van mythen Voorbeelden van handelingen die afwijken van wat men normaal doet en die sociale verhoudingen op zijn kop zetten Bijzondere gemeenschappen tijdens het ritueel	Bv nieuwe kleding, nieuwe naam, voordrachten, cadeaus, feesten en dansen Markering van de nieuwe sociale of religieuze rol

- Waarom doen mensen wat ze doen voor, tijdens en na het ritueel?
- Wat zegt het ritueel over sociale verhoudingen?
- Wat begrijp je nu van het ritueel en van de religie waarvan het ritueel deel uitmaakt?

4. Vergelijking wordt stelselmatig ingezet in het onderwijs om conceptuele kennis te genereren en feitenkennis te verrijken

De religiewetenschap streeft naar twee soorten kennis: conceptuele kennis over religie en levensbeschouwing als zodanig en feitenkennis over individuele religies en levensbeschouwingen. Vergelijking speelt een cruciale rol in religiewetenschappelijk onderzoek bij de totstandkoming van zowel conceptuele kennis als feitenkennis, en hetzelfde geldt voor de overdracht van beide soorten kennis in het onderwijs.

Dat vergelijking een rol speelt bij het vergaren van conceptuele kennis ligt het meest voor de hand. Vergelijking is nodig om te komen tot conceptuele kennis over hoe religie en levensbeschouwing in het algemeen in elkaar zitten. Een vergelijking van uiteenlopende voorvallen binnen de categorie ‘ritueel’ kan bijvoorbeeld conceptuele kennis opleveren over welke typen rituelen er zijn en over de verschillen in structuur en functie van elk type ritueel. Religiewetenschappers spreken dan van taxonomische vergelijking. Taxonomische vergelijking laat zich ook uitvoeren in het onderwijs. Bij een thema over rituelen zou een aantal rituelen met verschillende functies binnen dezelfde religie en/of een aantal rituelen van hetzelfde type uit uiteenlopende

tradities kunnen worden geanalyseerd met het analysemodel van Juul & Kjeldsen (onderzoeksstap 4); daarna kunnen de resultaten worden vergeleken met elkaar en de ontdekte patronen en verschillen worden besproken (onderzoeksstap 5). Er is ook sprake van taxonomische vergelijking wanneer religietypen met elkaar worden vergeleken (bv. religies met of zonder grondlegger) of groeperingen binnen dezelfde religieuze traditie (bv. orthodoxe en liberale Joden).

Een andere vorm van vergelijking heeft als doel een categorie of individueel verschijnsel helderder in zicht te krijgen; we kunnen dan spreken van illuminatieve vergelijking.⁸ Een functie van illuminatieve vergelijking kan zijn om de eigen aard van een verschijnsel te belichten. Vergelijking van religie met politieke ideologieën en *fandom* maakt bijvoorbeeld duidelijk dat hoewel zingeving bij alle drie culturele verschijnselen een rol speelt, alleen religie gekenmerkt wordt door zingeving op basis van voorstellingen over een transempirische dimensie van de werkelijkheid. Illuminatieve vergelijking kan ook de gemeente uniciteit van een verschijnsel in twijfel trekken. Wie bekend is met de legendevorming rond de geboorte van figuren zoals Boeddha en Alexander de Grote zal de geboorteverhalen over Jezus bij Lukas en Mattheüs herkennen als uitdrukkingen van een gangbare narratieve logica uit de Oudheid: bij de geboorte van grote mannen 'horen' bijzondere gebeurtenissen plaats te vinden. Het spreekt voor zich dat hoe breder en dieper de kennis van de docent is, hoe makkelijker illuminatieve vergelijking in spel kan worden gebracht in het onderwijs om een gegeven verschijnsel in zijn categoriale context te plaatsen.⁹

Op weg naar een systematische didactiek op religiewetenschappelijke grondslag In deze bijdrage heb ik slechts de contouren kunnen schetsen van een vakdidactiek op religiewetenschappelijke grondslag. Als afronding had ik graag de lezer willen kunnen doorverwijzen naar een meer systematische uitwerking van de religiewetenschappelijke vakdidactiek, maar die bestaat helaas nog niet in het

Nederlands.¹⁰ Het zou wel kunnen dat de tijd hiervoor nu rijp is. Twaalf jaar geleden constateerde Gerard Wiegers (2008) nog een 'missing link' tussen de religiewetenschap en het religieonderwijs in Nederland, maar de laatste jaren is de interesse voor onderwijs en vakdidactiek onder Nederlandse religiewetenschappers fors gestegen, vooral onder de jonge generatie. In 2016 organiseerde Universiteit Leiden een conferentie met als thema 'Religiewetenschap en religieonderwijs: Visies voor onderwijs over religie en levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs', en sinds 2018 bestaat er een Werkgroep Religiewetenschap en Onderwijs binnen het Nederlands Genootschap voor Godsdienstwetenschap (NGG). In deze werkgroep werken vo-docenten en religiewetenschappers samen om studiedagen te organiseren en onderzoeksresultaten te vertalen naar lesmethodes. Een uitwerking van een systematische vakdidactiek op religiewetenschappelijke grondslag ontbreekt vooralsnog. Dit zou een mooie volgende stap kunnen zijn.

Literatuur en bronnen

- Alberts, W. (2007). *Integrative Religious Education in Europe: A Study-of-Religions Approach*. In de reeks *Religion and Reason* 47. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Alberts, W. (2008). Didactics of the Study of Religions. *Numen* 55, 300–334.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktik: En innføring*, 2. editie. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. & Lewis, J.R., (red.) (2014). *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies*. London: Equinox.
- Bernts, T. & Berghuijs, J. (2016). *God in Nederland 1966-2015*. Utrecht: Ten Have.
- CoRE. (2018). *Religion and Worldviews: The Way Forward: A National Plan for RE*. Geraadpleegd van: <https://www.commissiononre.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/Final-Report-of-the-Commission-on-RE.pdf>.
- Davidson, M. (2010). The Secular Future of Religious Education in Europe. [Reviewartikel van Wanda Alberts (2007). *Integrative Religious Education in Europe*:

¹⁰ In Duitsland, Zwitserland en vooral Scandinavië hebben religiewetenschappers al langer dan in Nederland bijgedragen aan de ontwikkeling van het religieonderwijs. In deze landen zijn er meerdere hoogleraren aangesteld op het terrein van religieonderwijs en religiedidactiek bij de religiewetenschappelijke instituten (en dus niet alleen bij de theologische faculteiten), en werken religiewetenschappers mee aan lesmethodes en schrijven ze boeken over de religiewetenschappelijke vakdidactiek. Enkele belangrijke internationale figuren waardoor ik me heb laten inspireren bij dit artikel zijn hoogleraar religieonderwijs in Bremen, Wanda Alberts (2007; 2008; cf. Davidson 2010), hoogleraar religieonderwijs in Bergen, Noorwegen, Bengt-Ove Andreassen (2016; Andreassen & Lewis 2014) en hoogleraar religiestudies aan Syddansk Universitet, Denemarken en voormalig secretaris-generaal van de International Association for the History of Religions, Tim Jensen (2017). Momenteel werken deze drie religiewetenschappers samen aan het handboek *Key Terms in the Didactics of the Study of Religion*.

⁸ De termen taxonomische en illuminatieve vergelijking ontleen ik aan Freiburger (2018).

⁹ Een tweede aspect van contextualisering – naast categoriale contextualisering – is het plaatsen van een fenomeen in zijn historische en culturele context. Ook dit aspect van contextualisering is volgens de religiewetenschappelijke vakdidactiek van groot belang, maar ik heb het hier buiten beschouwing gelaten omdat het al eerder behandeld is door Ammeke Kateman en Suzanne Roggeveen (2016).

- A Study-of-Religions Approach]. In: *Zeitschrift für junge Religionswissenschaft* 5. Geraadpleegd van: <https://journals.openedition.org/zjr/789>.
- Davidsen, M. A. (2018). Het begrip religie: Over het religiewetenschappelijke definitiedebat en zijn implicaties voor het voortgezet onderwijs. In: *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 18(4), 58–64.
- Davidsen, M. A. (2019). Objectief, kritisch en pluralistisch? Wat Nederland kan leren van het Noorse onderwijs over levensbeschouwing en religie. In: *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 19(2), 11–19.
- Davidsen, M. A. (In druk). Van Baaren's Systematic Science of Religion Revisited: The Current Crisis in Dutch Study of Religion and a Way Out. *NTT Journal for Theology and the Study of Religion*.
- Davidsen, M. A. & Platvoet, J. G. (In druk). There Was No Dutch School of Phenomenology of Religion – The Netherlands. In: S. Fujiwara, D. Thurfjel, & S. Engler, (red.), *Global Phenomenologies of Religion: An Oral History in Interviews*. Sheffield: Equinox.
- De Beer, T. (2019). Mag het een pondje meer zijn? Leren van levensbeschouwelijke educatie in Engeland. *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 19(2), 5–10.
- Droogers, A. & Van Harskamp, A. (red.). (2014). *Methods for the Study of Religious Change: From Religious Studies to Worldview Studies*. London & Oakville, CT: Equinox.
- Erricker, C. (2010). *Religious Education: A Conceptual and Interdisciplinary Approach for Secondary Level*. London: Routledge.
- Freiberger, O. (2018). Elements of a Comparative Methodology in the Study of Religion. In: *Religions* 9. 38.
- Geurts, Th. (2017). Liquideer de vakdidactiek! In: *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 17(4), 67–73.
- Jensen, J.S. (2019). *What Is Religion?* (2e editie). London & New York: Routledge.
- Jensen, T. (2017). RS-Based RE: Uphill, Uphill, Uphill. In: S. Fürhding, (red.), *Working Papers from Hannover*. Leiden: Brill, 199–231.
- Juul, H. & K. Kjeldsen. (2019). *Religionsundervisning – En fagmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kateman, A. & Roggeveen, S. (2016, december). “Religiewetenschappppen in de klas: leren contextualiseren. Utrecht: Fontys Hogeschool. Geraadpleegd van ” theoloogmettoekomst.nl
- Lammers, Marleen. (2013). “Juist in het openbaar onderwijs. Over de aandacht voor levensbeschouwing op de openbare school”. *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 13(3), 41–46.
- Martin, Craig. 2017. *A Critical Introduction to the Study of Religion*, tweede editie. New York: Routledge.
- OVSE. 2007. *Toledo Guiding Principles on Teaching About Religions and Beliefs in Public Schools: Prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief*. Warschau: OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR). Geraadpleegd van: <https://www.osce.org/odihr/29154?download=true>.
- Platvoet, Jan G. & Arie L. Molendijk, red. 1999. *The Pragmatics of Defining Religion: Contexts, Concepts and Contests*, Leiden/Boston/Köln: Brill.
- Raad van Europa. (2008). *Recommendation CM / Rec (2008)12 of the Committee of Ministers to Member States on the Dimension of Religions and Non-religious Convictions within Intercultural Education*. Straatsburg: Council of Europe. Geraadpleegd van: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1386911&Site=CM>.
- Meegenomen als Appendix 1 in R. Jackson. (2014). “Signposts”: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education. Straatsburg: Council of Europe Publishing, 111–121.
- Taves, A., Asprem, E. & Ihm, E. (2018). Psychology, Meaning Making and the Study of Worldviews: Beyond Religion and Non-Religion. In: *Psychology of Religion and Spirituality* 10(3), 207–217.
- Vermeer, P. 2012. Meta-concepts, Thinking Skills and Religious Education. In: *British Journal of Religious Education* 34(3), 333–347.
- Vermeer, P.. (2013). Religious Indifference and Religious Education in the Netherlands: A Tension Unfolds. In: *Theo-Web: Zeitschrift für Religionspädagogik* 12, 79–94. Geraadpleegd van: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2013-01/07.pdf>.
- Vermeer, P. (2019). Nog even het begrip religie: Een enkele aanvullende en corrigerende suggestie in het definitiedebat. In: *Narthex: Tijdschrift voor levensbeschouwing en educatie* 19(2), 63–66.
- Visser, T. (2016). Het is nu of nooit... Een algemeen vak godsdienst/levensbeschouwing als dé uitdaging van deze eeuw. In: R. Erwich & J.M. Praamsma, (red.). *Grensgangers: Pendelen tussen geloof en cultuur*. Utrecht: Kok, 161–178.
- Wiegers, G. (2008). The Missing Link between Religious Education and the Study of Religion: Reflections on the Role of the Study of Religions in Secondary Education. In: Chr. Dommel & G. Mitchell, (red.). *Religion Education: On the Boundaries between Study of Religions, Education and Theologies: Jürgen Lott and the Bremen Approach in International Perspective*. Bremen: Kleio Humanities, 159–171.
- Wiegers, G. (In voorbereiding). *Religie*. In de reeks: *Elementaire Deeltjes*. Amsterdam: Amsterdam University Press.